

O estudo do meio sobre a cidade e o urbano na geografia: (re)pensar a prática de ensino na escola é necessário?

Marlene Macário Oliveira
Universidade Estadual da Paraíba

p. 609– 623

revista

Geo 
USP
espaço e tempo

Volume 18, nº 3 (2014)

ISSN 2179-0892

Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/90070>

Como citar:

OLIVEIRA, M. M. O estudo do meio sobre a cidade e o urbano na geografia: (re)pensar a prática de ensino na escola é necessário?. *GEOUSP – Espaço e Tempo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 609-623, 2014.



Este artigo está licenciado sob a Creative Commons Attribution 3.0 License.

O estudo do meio sobre a cidade e o urbano na geografia: (re)pensar a prática de ensino na escola é necessário?

Resumo

Quando restrita ao uso do livro didático, a geografia escolar se afasta da compreensão crítico-reflexiva dos conteúdos da cidade e do urbano, praticando um ensino mecânico e funcional, arquetipo de aulas excludentes e segregacionistas da dos habitantes da urbe, inclusive os educandos. Nessa perspectiva, este trabalho discute a contribuição do estudo do meio a partir do *lôcus* das experiências dos alunos para o estudo da complexidade que envolve o tema no processo de ensino-aprendizagem em geografia. Construir um olhar crítico e investigativo sobre a cidade e o processo de urbanização contemporânea, incluindo a crítica à exclusão, à pobreza, à violência e aos diferentes tipos de segregação no currículo escolar, favorece a construção de identidades socioespaciais e o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Livro didático. Estudo do Meio. Cidade. Urbanização.

The environment study of the city and geography urban: is necessary rethink practice in the school?

Abstract

School geography textbook use limited distance reflective-critical understanding of the contents of the city and of the urban, unveiling a mechanical education, functional and exclusive lessons archetype of life of the inhabitants of the segregationist city, including students. In this perspective, this work reflects the contribution of environmental study from the locus of students experiences, contributing the complexity that involves the subject in the process of teaching-learning in geography. Build a critical eye and investigative over the city and the contemporary urbanization process, including criticizes exclusion, poverty, violence and the differentiated types of segregation in the school curriculum, promotes the construction of socio-spatial identities and exercise of citizenship.

Keywords: School geography. Textbook. Environment study. City. Urbanization.

Introdução

O presente artigo reflete sobre a cidade e o urbano a partir da metodologia do estudo do meio. Este propõe alternativas didático-pedagógicas para o ensino-aprendizagem na geografia escolar, a partir da pesquisa sobre o lugar, para contribuir para a superação das distâncias, persistentemente, presentes entre os conteúdos curriculares e o recente fenômeno da complexificação que envolve os territórios, resultantes dos processos de globalização e fragmentação.

De fato, por seu caráter normativo, o currículo na educação básica insiste numa perspectiva de conteúdos mecanicistas, tecnicistas, funcionalistas, arquétipo de modelos engessados e excludentes quanto à produção de conhecimento, saberes e práticas no mundo e, raras vezes favorece a compreensão das especificidades locais e regionais, experimentadas pelos alunos, que lhes deveriam ser simultâneo. Assim, se busca uma relação mais próxima do contexto da escola, como instituição responsável pela formação da cidadania e pelo ensino de geografia, como condição basilar para dar a compreender a dinâmica contemporânea do cotidiano dos sujeitos em aprendizagem nas cidades.

Subsidiar propostas de intervenção politizadas no âmbito da geografia, nos diversos níveis do ensino na educação básica, em face dos modelos predominantes que valorizam a racionalidade técnica em detrimento da racionalidade prático-sensível, priorizando os conteúdos curriculares: livros didáticos e um conjunto de leis, normas e programas em face das experiências concretas da cidade e de seus habitantes são desafios urgentes para a formação de cidadãos críticos e atuantes nos contextos citadinos de exclusão, pobreza, degradação ambiental, violência...

Pretende-se com as reflexões aqui apresentadas estimular a prática da pesquisa na escola considerando a complexificação dos desafios que a envolve no âmbito da sociedade contemporânea para contribuir com a construção do conhecimento crítico e criativo pelo aluno e, futuros exercícios profissionais na cidade.

Considerar o espaço da escola como lugar de pesquisa, de formação de saberes e práticas e não somente de aplicação de técnicas representa um caminho para a participação ativa, como cidadão, na vida da cidade, não se deixando tutelar e infantilizar por políticos e técnicos a serviço do aparelho do Estado e do mercado.

A cidade e o urbano na geografia escolar

A cidade, diante das novas e mais flexíveis formas de produção, marketing e distribuição de bens e serviços interliga comunicações e trocas que movimenta pessoas, objetos e capitais sobre os territórios. Essa dimensão vem suscitando mudanças na forma de apreensão das relações que se estabelecem entre tempo-espaço, natureza-sociedade, natureza-cultura, lugar-mundo, cidade-campo, homem-cidade e faz novas exigências à educação no esforço de compreender as identidades socioespaciais que se constituem nos lugares por teoria-prática, ensino--pesquisa, conhecimento-ação.

A cidade, um amalgama das redes simultâneas mais fluidas, mais espessa e densa, concentra pertencimentos distintos e ressignificados num movimento em constante mudança. Assim, vem entrelaçando a dominação objetiva e a apropriação simbólica, mais subjetiva fomen-

tando não somente o controle físico, mas laços de identidade social. A forma e os conteúdos que se concretizam nesse ecúmeno precisam ser apropriados na dinâmica escolar e no trabalho do professor não somente na sua dimensão funcional, mas também simbólica e afetiva, entrelaçando natureza, economia, cultura e política (Haesbaert, 2006; Santos, 2009).

Isso para que as práticas pedagógicas atuais, mesmo aquelas agregadas a políticas de caráter assistencialista, clientelista e patrimonialista, não corroborem para a reprodução de práticas espaciais, desfavoráveis a mudanças significativas no contexto da vida dos estudantes. Ao legitimar práticas de tipo reprodutivistas se amplia a imensa fratura entre os direitos educacionais e a cidadania efetiva, acenando para a ausência de parâmetros públicos de reconhecimento dos direitos sociais, des(re)construindo identidades e jogando os seres humanos numa aleatória, desigual e violenta luta pela sobrevivência:

Como o ritmo da cidade determina o ritmo da vida, contaminando as relações pessoais [...] Feita a obra, o sujeito não se reconhece nela nem é reconhecido, pois trata-se de um esforço produzido em função de finalidades estranhas às suas necessidades, distante de seus sonhos e utopias [...] a produção do espaço urbano fundamenta-se num processo desigual e o espaço deverá, necessariamente, refletir contradições (Carlos, 1999, p. 79-82).

Destaca-se que o fenômeno da urbanização manifesta estas contradições nos lugares por está associada à rapidez do aumento da densidade que se impõe as cidades e da escala da sua circulação definindo as suas paisagens, constantemente, caracterizada pelos problemas estruturais de ordem ambiental e econômico-social. “O espaço urbano condição, meio e produto da ação humana pelo uso ao longo do tempo” (Carlos, 2007, p. 11) se configura pelos graves problemas de habitação consolidado pelo crescimento horizontal e vertical, saneamento e infraestrutura de serviços, transportes, segurança, aeroportos, serviços de saúde, internet, rede de televisão, lazer, educação, políticas sociais e urbanas, participação de setores intelectuais, universidades e empresas (Souza, 2008). Entretanto, no processo didático-pedagógico do ensino em geografia quando se deseja refletir sobre essa condição humana do ecúmeno verifica-se que:

Apesar da gravidade dos problemas constatados no dia a dia da vida de qualquer morador de cidade grande, o leitor leigo que se dirigir a uma livraria buscando uma obra para informa-se sobre a natureza das questões envolvidas, a gênese e as causas das dificuldades e as possibilidades de promoção de cidades mais justas e agradáveis irá, provavelmente, se desapontar. Discussões sobre esses assuntos não têm faltado, mas têm ficado excessivamente confinadas em um ambiente acadêmico ou de profissionais de planejamento (Souza, 2008, p. 21).

Nesse contexto, a cidade e os seus respectivos problemas urbanos vão sendo tratados com preconceitos e equívocos. E muitas vezes a mídia amplia essas visões distorcidas resultando num quadro geral de reprodução, geração após geração, num quadro geral de exclusão, pobreza e estigmatização, segregação e autosegregação (Souza, 2008).

A fragmentação do tecido sociopolítico-espacial, inventado pelo modelo “central-desenvolvimentista de gestão de cidades” (Souza, 2008), reforça esse *status quo*, predominando uma gestão clientelista dominada pelos interesses privados e lucrativos por um lado, e por outro, pela ignorância de maior parte da população. Situação que não favorece a criação de melhores condições para os diversos problemas que ocorrem nas cidades e que vêm se acumulando nas últimas décadas.

A cidade é, antes de qualquer coisa, trabalho objetivado, materializado, fruto do processo de produção realizado ao longo de uma série de gerações, que, com a acumulação dos tempos, aparece por meio da relação entre o “construído” (casas, ruas, avenidas, estradas, edificações, praças) e o “não construído” (o natural) articulando o novo e o velho de um lado; e de outro, o movimento, a realização das marcas da vida que se realiza no lugar (Carlos, 1999; 2007).

Souza (2008) diz que a cidade é um espaço de concentração de oportunidades de satisfação de necessidades básicas materiais (moradia, saúde...) e imateriais (cultura, educação...), mas também, um local crescentemente poluído, onde se perde tempo e se gastam nervos com engarrafamentos, onde as pessoas vivem estressadas e amedrontadas com a violência e a criminalidade “presentes” nos subcentros estigmatizados pela segregação racial e residencial, precisando de “solucionática” referente às diversas dimensões e atributos que decorrem desses e a esses aderem: da geografia à literatura; da sociologia à filosofia, das artes ao planejamento; da arquitetura à política, da medicina à educação, à física, à biologia, à ecologia, à história, à economia.

Milton Santos (2009; 2001) afirma que é preciso entender as formas-conteúdo da cidade a partir do movimento conjunto do todo e das partes na idade científica da técnica que a concebeu, envolvendo homens, firmas, instituições, meio ecológico e infraestruturas e, partindo dessa, propor/adotar uma nova receita de experiência humana nos centros urbanos para que o confeito ruim possa ser substituído ou melhorado. Nesse sentido, pensar o desenvolvimento urbano a partir de um olhar crítico e investigativo sobre a cidade e o processo de urbanização contemporânea, incluindo a crítica a exclusão, pobreza, violência na relação com os diferenciados tipos de segregação no currículo escolar, pode favorecer o exercício da cidadania.

A cidade é espaço do conflito e da conciliação, da alienação e da luta de classes. Nessa perspectiva, quais as condições de cidadania pretendida para o século XXI no âmbito da escola? Como vem sendo construída a nossa relação com a natureza, com a cultura, com nós mesmos, com o absoluto, com a história, com o político, o artístico, o técnico e o científico? Entrelaçar todas essas dimensões no composto que lhe dá forma: “a cidade [como] polis, local do encontro não só entre as pessoas, mas entre vários tempos, espaços, saberes, tecnologias, produtos, tradições e culturas” (Brandão, 2006, p. 10) exigem de nós a pesquisa no trato com a complexa trama de relações vivenciadas no espaço escolar, e por extensão na cidade. Sob essa perspectiva Cavalcanti (2008, p. 152) afirma:

A formação da cidadania para a vida urbana é o objeto básico do projeto de cidade educadora; uma formação que garanta que todos possam se manifestar e buscar maneiras de viabilizar a realização de seus desejos e necessidades e de compreender e resolver os problemas cotidianos desses nesses espaços. As cidades são diferentes, assim como o são as pessoas que nela vivem. Porém, é preciso pensar em desejos, em problemas compartilhados social e historicamente; é preciso pensar em cidades educadoras como a expressão de um plano estratégico para a vida social no mundo atual.

Como pensar, assim, em cidade educadora na escola nos moldes de uma cidadania efetiva sem partir para uma pesquisa cuidadosa das interações tempo/espaço entre a sociedade e a natureza, tomando o lugar de vivência e as experiências intersubjetivas como ponto de partida? Como proceder para uma transformação pedagógica na geografia escolar (Terrien; Mamede; Loiola, 2007), aprendida pelos contornos bem desenhados do currículo normativo, e que, por extensão se materializa nas ações da cidade? Certamente é partindo das experiências significativas e significantes dos sujeitos na sua relação com o lugar que se leva o conhecimento científico para os alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Estes ainda necessitam de experiências concretas para a construção de ideias abstratas (Passini, 2007, p. 173):

A cidade, como lugar de concentração da população é o espaço, via de regra, onde as relações humanas acontecem de maneira mais acentuada, mais extensa, mais complexa. Pode-se dizer que tudo está mais aproximado. Sendo resultado do processo de urbanização, a cidade representa, antes de mais nada, os laços que ligam as várias pessoas que compartilham um mesmo território para morar, para trabalhar, para satisfazer suas necessidades de sobrevivência [...]. Um modo interessante de estudar a cidade é fazer a leitura que cada um tem desse espaço que nos acolhe, nos abriga, mas que nos impõe regras (Callai, 2000, p. 127).

Nessa perspectiva, estudar a cidade significa compreender como o mundo se organiza, como se transforma, como age o capital, como se organizam as grandes firmas, como acontece a produção, o destino do produto, a circulação, a informação e o papel que assume o Estado numa economia de mercado cada vez mais mundializada, gerando concentração de riqueza e acentuando o caráter desigual do desenvolvimento do território.

De acordo com Cavalcanti (2008), os conteúdos referentes à cidade dão ao aluno instrumentos relevantes para compreendê-la em sua complexidade, com base em suas próprias experiências com esse espaço, e essa responsabilidade cabe à escola, que educa para a cidadania e, em particular, à geografia escolar, que lida com temas da cidade e dos espaços urbanos. A autora propõe um trabalho pedagógico na escola voltado para a formação de conceitos geográficos para contribuir com a gestão democrática na cidade. Assim, sugere perceber sua forma, função, processo, estrutura pela inter-relação entre política, economia, instituições, sociedade e sujeitos (Figura 1).

Figura 1



CAVALCANTE, LANA DE SOUZA, *A Geografia escolar e a cidade* ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. São Paulo: Papiru, 2008. p. 57

Com base nesses pressupostos urge que se estabeleça uma aproximação entre os conhecimentos científicos e os cotidianos advindos das experiências dos alunos na cidade numa mediação pedagógica em contínuo processo de ação-reflexão-ação para que o prazer, a felicidade e a sabedoria se instaurem nas práticas escolares (Castrogiovanni, 2011).

No ensino de geografia, essa perspectiva é ainda mais significativa se os alunos puderem ter aulas de campo. Oliveira (2009) alerta que essa metodologia não acontece sem que um trabalho em campo seja efetivado. Diz que a primeira, consensual e assumida entre professores e alunos, é a concretização do segundo e que não se refere a um simples passeio, um dia de ócio fora da escola, o momento de alívio e brincadeiras, um caminhar para relaxar as mentes 'bagunçadas' das crianças e jovens do mundo moderno, embora a atividade não exclua essa sensação de lazer, ansiedade, angústia e novidades. Um bom trabalho de pesquisa preliminar contribui para a formação humana dos alunos e dos professores em sua trajetória profissional e futuros exercícios na cidade.

Nesse trabalho, cabe ao professor relacionar os conteúdos pretendidos ao espaço geográfico. Este tomado como um produto histórico e social onde o homem não se relaciona simplesmente com a natureza, mas a partir dela, por seu trabalho, apropria-se dela transformando-a em produto seu, como condição do processo de reprodução da sociedade (Carlos, 1999), e essa ideia norteia os recortes de análise do ensino e da pesquisa na escola.

Assim, o profissional do ensino pode perceber que o espaço não se constrói apenas em função do processo de produção, da distribuição e troca de bens e mercadorias, mas também pela luta por rede de água, luz, esgoto, transporte coletivo, por regularização de loteamentos, pela criação de infraestrutura de lazer, pela luta por creches, espaços de cultura, por leis de zoneamento etc. A luta emerge da consciência do cidadão como manifestação pelo direito à cidade e à cidadania (Carlos, 1999; Cavalcanti, 2002).

Considerando esses pressupostos, o estudo do meio urbano-ambiental da cidade pode ensejar a abordagem interdisciplinar de vários conteúdos no ensino de geografia proporcionando a articulação entre teoria e prática, motivando também o professor a buscar novos conteúdos e a participar com seus alunos dos passos metodológicos para a efetivação de uma prática de ensino em geografia criativa dotada de sentidos e significados para a cidade (Passini, 2007).

Criar novas possibilidades do ensinar-aprender na geografia escolar por meio do estudo-pesquisa sobre os fenômenos espaciais da cidade e do urbano é necessário para compreender a lógica contraditória, desigual e combinada do mundo capitalista. Essa, da complementaridade urbano e rural, em seus “conjuntos segregacionistas”, se analisado do particular a totalidade envolvendo combinações – econômicas, políticas, culturais, religiosas, artísticas e científicas – fomentará práticas espaciais com mais justiça social (Oliveira, 2009).

O estudo do meio para a análise do espaço vivido

Desenvolver o estudo do meio no ensino de geografia envolvendo os alunos da educação básica em instituições públicas ou privadas concorre significativamente para a superação dos meios tradicionais de ensino guiados por manuais didáticos (Oliveira, 2010) e das ‘verdades’ preestabelecidas, frutos de explicações geradas pela religião, pela mídia e pelos muitos ‘mitos’ do senso comum, absorvidas como verdades no cotidiano da cidade e da escola.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) afirmam que essa didática pode aguçar a reflexão do aluno para produzir conhecimentos que não estão nos livros didáticos, posto o *status quo* que no ensino de geografia “deve” se seguir página por página ou assuntos contidos no livro didático ou que esses manuais ensinam sozinhos a partir da sequência: (a) ler o texto, (b) fazer as atividades e (c) acompanhar as estratégias didáticas indicadas tomando-o com um fim, e não como um meio. Essa sequência limita a apropriação de outras metodologias do ensino pelo professor na perspectiva da elaboração de um fazer-pensar dinâmico, que constrói autonomia na geografia escolar (Kimura, 2008; Castellar; Vilhena, 2010).

O uso frequente dos manuais na sala de aula reduz as possibilidades de relacioná-lo com a vida cotidiana dos alunos e de sua compreensão como um material auxiliar de apoio ao trabalho didático-pedagógico do professor, posto os dizeres de sua ineficácia, na medida em que apenas memoriza o que está escrito e não se analisam os dados e as informações presentes nos textos didáticos, não criando outras possibilidades de ampliar o conhecimento escolar, especialmente no caso das populações mais desfavorecidas que muitas vezes manifestam a incapacidade em utilizar os saberes escolares numa situação apenas um pouco diferente das que encontram na escola (Castellar; Vilhena, 2010, p. 139).

Cavalcanti (2008) destaca a necessidade da reflexão sobre o conhecimento e saberes docentes na relação teoria e prática para superação de tal perspectiva no ensino de geogra-

fia. A autora ao abordar a realidade espacial a partir dos conceitos geográficos contribui para a compreensão dos diferentes espaços, para a localização e a análise dos distintos significados para a vida cotidiana dos alunos:

○ desenvolvimento do pensamento conceitual permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, proporciona ao sujeito generalizar suas experiências, e isso é papel da escola e das aulas de geografia. No entanto, sabe-se que os conceitos não se formam na mente do indivíduo por transferência direta ou por reprodução de conteúdos. Nesse processo é preciso considerar os conceitos cotidianos dos sujeitos envolvidos. Os conceitos geográficos mais abrangentes com que tenho trabalhado são: paisagem, lugar, região, natureza, sociedade e território (Cavalcanti, 2008, p. 36).

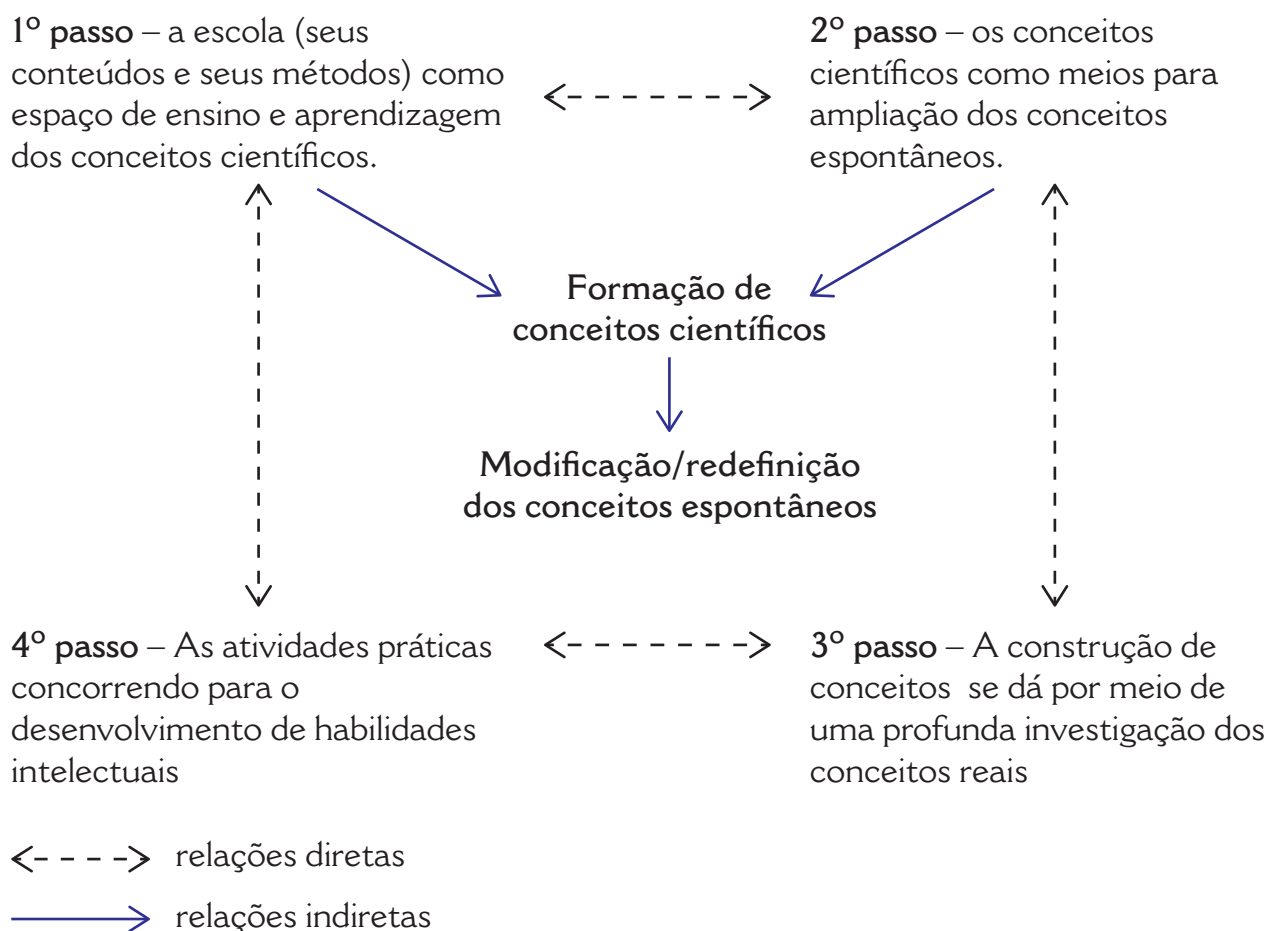
Importante destacar que o desenvolvimento conceitual consiste num trabalho de base teórica da geografia e, essa base na contemporaneidade, inclui a revisão dos diversos contextos técnico-científico-informacionais de produção social do espaço para a análise e compreensão do mundo contemporâneo. Situação que evidencia a complexidade que envolve o processo de um ensino voltado para a cidadania. Neste, inclui-se a reflexão sobre as opções por técnicas e instrumentos de pesquisa para a análise espacial contemporânea, quer seja na formação profissional, quer seja na escola.

Acrescenta-se o desafio que se impõe ao trabalho docente no ensino de geografia quanto aos objetivos, métodos, conteúdos, metodologias e avaliação em face da necessária inter-relação dos saberes geográficos, ensinados pela geografia como a construção da análise espacial por parte dos alunos ao observar, pensar, refletir ou ler diferentes espaços (Richter, 2011). Longe de se pautar numa ação unívoca na sala de aula e muitas vezes caracterizada por dicotomização, segmentação e/ou engessamento, essa dimensão requer uma conexão entre as diversas possibilidades didático-pedagógicas, incluindo a reflexão sobre os seus sentidos e suas intencionalidades, assim como das interações dialéticas e dialógicas que estas possibilitam na práxis da escola.

Uma contribuição didático-pedagógica colaborativa e bastante significativa para a expressão do raciocínio geográfico na perspectiva do urbano-ambiental das cidades é apresentada por Richter (2011). O autor sugere o uso do mapa mental a partir das interpretações do cotidiano dos alunos para desenvolver os saberes geográficos nas práticas escolares articulando os conteúdos geográficos na compreensão dos inúmeros processos que ocorrem no percurso distinto destes indivíduos na cidade. Afirma o autor que o raciocínio geográfico está presente na articulação das ideias apresentadas pelos alunos na construção de seus esboços cartográficos e no trabalho do professor ao interpretar essas representações. Ao trabalhar essa metodologia, o autor propõe uma dinâmica de aproximação dos conceitos científicos aos espontâneos advindos do campo das experiências dos alunos. Assim, propõe um esquema perceptivo que pode ser agregado quando da análise do espaço vivido no estudo do meio (Figura 2).

Figura 2

Desenvolvimento dos conceitos científicos.



fonte: Adaptado de Richter (2011, p. 88).

Oliveira (2010) acrescenta à discussão a importância do planejamento no ensino de geografia quando consoante com as experiências de vida dos alunos, dadas as imagens de cidade difundidas e dos conceitos fomentados nos livros didáticos e na mídia, que influenciam sua vida. Considera que sua articulação com políticas educacionais, concepções teórico-metodológicas da geografia, metodologia(s) de ensino aplicada(s) em sala de aula e com seu papel na formação do aluno favorece indubitavelmente a compreensão das contradições que se manifestam na (re)produção do espaço.

Nessa perspectiva, é mister repensar a didática de sala de aula, pois, como afirma Candau (2010), é aí que se buscam alternativas para os problemas da prática pedagógica, pois seu objeto de estudo é o processo de ensino-aprendizagem articulando as dimensões humana, técnica e político-social (Candau, 2010). De acordo com Rays (2010, p. 45, grifo nosso):

A prática educativa não deve se limitar à transmissão e à apreensão de conhecimentos, mas se processar na relação com a sociedade frente à realidade social, econômica, política e cultural. Nessa perspectiva, a definição de concepções de ensino-aprendizagem comprometidas com os destinos da prática educativa e da

sociedade brasileira em que a organização do ensino ocorra por meio de pesquisa, métodos e técnicas de ensino, utilizando novas tecnologias educacionais na seleção e organização de conteúdos, contribuirá para a construção do conhecimento criativo e propositivo da realidade.

O estudo do meio, “diferentemente do estudo estático baseado em livro didático provoca um maior interesse por parte dos alunos em aprender, observando e fazendo leituras do espaço geográfico com sua dinâmica, diversidades e conflitos” (Passini, 2007, p. 173). Para Cavalcanti (2002), o objetivo do estudo do meio é o de mobilizar em primeiro lugar as sensações e percepções dos alunos no processo de conhecimento para em seguida proceder-se á elaboração conceitual.

Importante frisar que os alunos, em sua maioria, futuros profissionais no mercado de trabalho, são de escolas públicas e, apresentam conflitos de ordem social, política, econômica e cultural no processo de ensino-aprendizagem em geografia decorrentes da segregação socioespacial a que foram submetidos durante longo tempo. Esses conflitos relativos a fatores externos – condições socioeconômicas das famílias, grau de instrução dos pais, escassos recursos públicos e política educacional, entre outros – a , de certo modo, orientam a conduta dos alunos no processo educativo.

Não é necessário listar os inúmeros problemas para perceber que essas questões atuam em conjunto e se articulam num eterno conflito aberto, configurando a educação formal como um todo. Assim, diante das sociabilidades diversas que se encontra na sala de aula, daqueles que por um lado se encontram numa dada realidade virtual, de celulares, da internet, computadores, canais de TV a cabo, videogames, e de outro aqueles que vivem na rua, porque sempre trabalharam desde muito cedo e que necessitam do Estado ou de organizações não governamentais e de políticas de compensação para sobreviver (Oliveira, 2010), se faz necessário um contundente planejamento do ensino de geografia articulado com as experiências de mundo desses sujeitos para uma participação mais efetiva na compreensão e criação de fenômenos urbanos na cidade e, nesta perspectiva, o estudo do meio pode ser eficaz se comprometido com a qualidade de vida urbana.

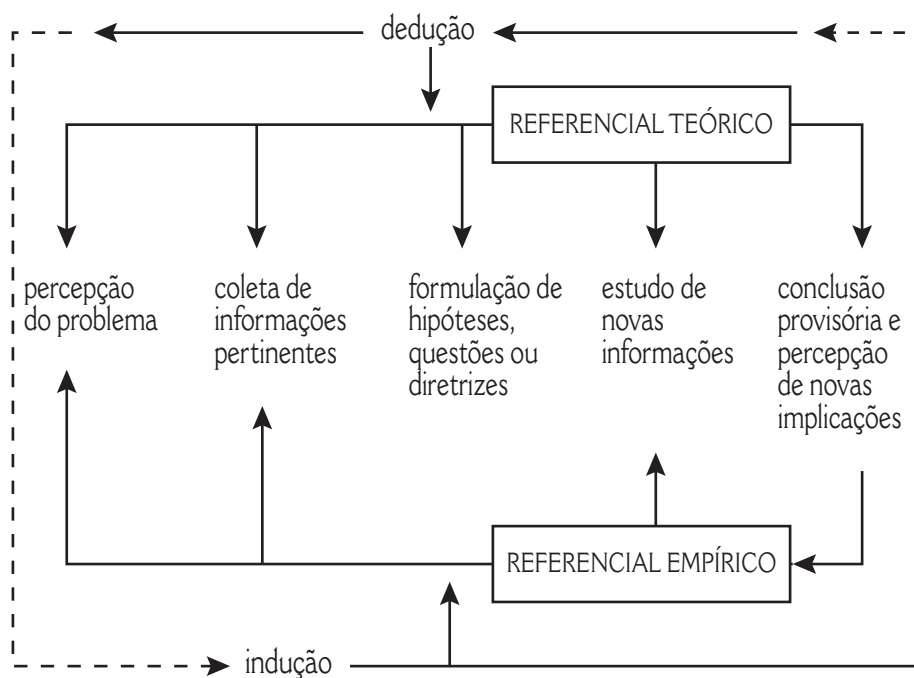
Constata-se que nos dias atuais, a sala de aula, é ainda considerada “espaço privilegiado” para a realização das atividades curriculares formais. A herança da formação profissional, no âmbito acadêmico, que segue a organização curricular, baseada no típico “modelo 3 + 1” de universidades (Diniz-Pereira, 1999; Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007), que prevê três conjuntos de estudo: de um lado, as disciplinas técnico-científicas e, de outro, as disciplinas didático-(psico)pedagógicas, legitima uma perspectiva dicotomizada e reducionista na educação geográfica, ou seja, simulacros da geografia na escola e da geografia da cidade reafirmando seu “caráter de celas” (Soja, 1993). Desse modo, o sujeito que habita a cidade e se situa na escola é, frequentemente, destituído da sua capacidade criadora e transformadora, assumindo apenas o perfil de consumidor de bens e serviços, desvinculando-se de seu papel político, como agente da produção do espaço e da cidadania.

Ao contrário da pretensão homogeneizante da escola, a cidade se manifesta como experiência do heterogêneo e do múltiplo. A cidade se impõe à escola como uma pluralidade de sujeitos, de culturas, de instituições, de estímulos, de sensibilidades, ou seja, como experiência de aprendizagem muito diversificada e, descontrolada para os padrões escolares, exigindo sempre a atualização dos mecanismos e das estratégias de inclusão e exclusão, e controle, os quais, por outro lado, dão lugar a astúcias, a práticas, a táticas de subversão, a apropriação e novos empregos das experiências, culturas e saberes compartilhados.

Nessa dimensão, o processo de descoberta dos conteúdos que se pretende abordar, sobre a cidade e o urbano, se torna mais efetivo se, a partir da sala de aula, envolver, concomitantemente, conteúdos escolares, científicos (ou não), políticos, e sociais na direção de sua aproximação com a mobilidade espacial; realidade social e seu complexo amalgamado material e imaterial de tradições/novidades (Oliveira, 2009). Sugere-se, para tanto, que a construção do conhecimento da geografia escolar possa partir de um processo didático-pedagógico conforme o esquema didático da Figura 3.

Figura 3

Esquema do processo de solução de problemas (Bertolucci Oitt, M.)



fonte: Candau (2010, p. 69).

Aprender a pensar o espaço urbano supõe partir dos conteúdos objetivos e subjetivos da cidade, de suas relações econômicas, políticas, sociais, jurídicas com o ecúmeno, incluindo o domínio das técnicas e dos instrumentos historicamente herdados para analisá-lo. Ao considerar essa perspectiva, encontram-se possibilidades interdisciplinares de se construir com os alunos uma análise espacial favorável à construção da cidadania, ou seja, caminhos para a pesquisa empírica, científico-reflexiva e de atuação a partir da escola na abordagem de temas como:

- (1) o sítio urbano (assentamento, estrutura);
- (2) as bases físicas (as edificações, arruamento, áreas especializadas etc.);
- (3) as características naturais: relevo, vales, depressões, córregos, nascentes, áreas verdes, tipos de vegetação, microclimas;
- (4) áreas com risco de movimentação;
- (5) áreas sujeitas a inundações;
- (6) áreas de reserva ambiental ou estratégicas;
- (7) organização e distribuição espacial: comércio, indústria, áreas residenciais, praças e áreas de lazer;
- (8) distribuição da população;
- (9) tipos de construção para atividades específicas e para habitação;
- (10) meios de locomoção (Callai, 2000, p.127-128).

Afirma a autora que, para um trabalho nesse sentido, cabe criar um roteiro: (1) fazer o percurso do que pretende se estudar, (2) anotar o que interessa, (3) discutir o que se observou e (4) sistematizar o que se aprendeu por meio da escrita de textos, da construção de mapas e maquetes, do desenho de trajetos (Callai, 2000, p. 126).

Passini (2007), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) e Castellar e Vilhena (2010) concordam que essa metodologia deverá compreender (1) o encontro com os alunos e a definição da metodologia, (2) a visita preliminar e a opção pelo percurso, (3) o planejamento da atividade atentando para a possibilidade de trabalho integrado com outras disciplinas numa perspectiva interdisciplinar para amplitude do conhecimento a ser construído, de agendar a visita e verificar os meios necessários de transporte e dividir as tarefas entre relatores, fotógrafos, desenhistas, entrevistadores e outros, (4), a elaboração do caderno de campo com seleção bibliográfica a ser consultada, antes da ida a campo, para melhor assimilação dos conhecimentos, (5) observações e entrevistas para a coleta de dados, (6) a transcrição e a categorização e (7) o retorno à sala de aula e a avaliação.

O estudo do meio, além de ser interdisciplinar, permite que aluno e professor se embrenhem num processo de pesquisa (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007) utilizando um método que pressupõe o diálogo, a formação de um trabalho coletivo e incentivo à formação de professores e alunos – sujeitos pesquisadores de suas práticas, de seu espaço, de sua história, da vida de sua gente. No âmbito da sala de aula, a meta é criar o próprio currículo da escola, estabelecendo vínculos com a vida de seus alunos e com a sua própria, como cidadão e como profissional. (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007). Ou, como afirmou Vesentini (1995, p. 179):

Enfim, só a prática docente nas salas de aulas – e também fora delas, com estudos dos meios participativos, por exemplo – é que irá engendrar uma geografia crítica, voltada a contribuir para a formação de cidadãos plenos. E tal tarefa é ininterrupta, o que vale dizer que não se deve encontrar uma receita, um modelo acabado para ser constantemente reproduzido, mas sim que o buscar deve ser uma meta sem fim, que o renovar e sempre experimentar novas atividades e conteúdos é condição *sine qua non* para um ensino que não sirva às relações de dominação.

O autor nos remete que no ensino voltado para a liberdade e a construção da autonomia não se ensina, mas ajuda o aluno a aprender, orienta-o no crescimento intelectual-cognitivo-político. Diz que essa didática forma pessoas críticas e capazes de fazer coisas novas. Desejável para quem lida com os problemas da habitação “crescimento horizontal e vertical”, saneamento e infraestrutura de serviços, transportes, segurança, aeroportos, serviços de saúde, internet, rede de televisão, lazer, educação, políticas sociais e “urbanas”, participação de setores intelectuais, universidades e empresas. Espera-se contribuir para o estabelecimento de um diálogo inteligente e criativo na sala de aula, para favorecer a sustentabilidade urbana, gestão democrática e participação popular.

Considerações finais

Superar práticas de ensino reducionistas, que se valem de um uso estereotipado do livro didático e se vinculam a modelos específicos de conhecimento no ensino de geografia supõe considerar, já no planejamento, as experiências socioespaciais. Feito isso, urge que se promovam práticas didático-pedagógicas que favoreçam o contato com os conteúdos da cidade e do urbano que lhes dão forma, tarefa possível se se valoriza o trabalho de campo, sobretudo para as articulações teoria-prática, saber-fazer, pensar-agir, ou seja, para o exercício da cidadania.

Reconhece-se que o processo educativo padece de uma enorme carência de práticas desse tipo, prevalecendo estereótipos, clichês e preconceitos lamentáveis e perigosos, na esteira de equívocos e simplificações inerentes ao processo educativo brasileiro. Associa-se tal fato à história da educação, da escola, da pedagogia, do pensamento educacional e mesmo de políticas educativas que nutriram o medo da cidade e da rua. Em muitos casos, esses ambientes foram vistos e/ou produzidos como focos de doença, distúrbios político-sociais e seduções as mais diversas que dificultaram, ameaçaram ou impediram a “boa educação” dos cidadãos da urbe.

Assim, considerar a percepção e os desejos desses sujeitos no processo de ensino-aprendizagem em geografia a partir de sua participação nos conteúdos curriculares exige clareza do professor na escolha de métodos que favoreçam novas possibilidades de aprendizagem, inclusive pesquisa, trabalho de campo e estudo do meio, combinados com recursos como mapas, livro didático, vídeos, *internet* e novas tecnologias, condições basilares para o desejado diálogo com os saberes dos alunos. A mudança na estrutura do trabalho escolar deve incluir as ideias, os valores, as crenças e os costumes segmentados e reducionistas que obstam as expectativas docentes de construção de inter-relações significativas com o cotidiano dos sujeitos em aprendizagem na escola e na cidade.

A distância entre os conteúdos do ensino e a vida dos alunos limita a formação de saberes geográficos locais e sua inclusão nos currículos escolares, pouco contribuindo para professores e alunos (re)conheçam exercícios formais e/ou jurídicos de professores e alunos, que, pela luta, querem ver reconhecidas na vida coletiva e pública suas práticas sociais e culturais. Nosso objetivo é estimular as práticas do trabalho de campo e do estudo do meio como possibilidades de uma formação para a cidadania a partir da pesquisa sobre a cidade e o urbano.

Referências

- ALMEIDA, R. D. A propósito da questão teórico-metodológico sobre o ensino de geografia. *Terra Livre – prática de ensino de geografia*, São Paulo: Marco Zero, p. 83-90, 1991.
- BRANDÃO, C. A. L. (Org.). *As cidades da cidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. *Ensino de geografia práticas e textualizações no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 83-134.
- CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CARLOS, A. F. A. *O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade*. São Paulo: Labur, 2007.
- _____. Apresentando a metrópole na sala de aula. In: _____ et al. (Org.). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 79-91.
- CASTELLAR, S.; VILHENA, J. *Ensino de geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 137-143.
- CASTROGIOVANNI, A. C. Diferentes conceitos nas complexas práticas de ensino em geografia. In: TONINI, I. M. et al. (Orgs.). *O ensino da geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011, p. 169-176.
- CAVALCANTI, L. S. *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- _____. A cidadania, o direito à cidade e a geografia escolar: elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. In: CAVALCANTI, L. S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002. p. 47-70.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p.109-125, dez. 1999.
- HAESBAERT, R. *Territórios alternativos*. Niterói: EdUFF/São Paulo: Contexto, 2006.
- KIMURA, S. *Geografia no ensino básico: questões e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008.
- OLIVEIRA, M. M. Imagem do livro didático e planejamento do ensino em geografia: desafios a formação de conceitos espaciais. *Geographia*, v. 12, n. 24, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/385>>. Acesso em: 13 nov. 2014.
- OLIVEIRA, C. D. M.; ASSIS, R. J. S. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 195-209, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a13v35n1.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2014.
- PASSINI, E. Y. *Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado*. São Paulo: Contexto, 2007.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

- RAYS, O. A. Pressupostos teóricos para o ensino da didática. In: CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 43-52.
- RICHTER, D. *O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2009.
- _____. *Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SOJA, E. W. *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- SOUZA, M. L. *ABC do desenvolvimento urbano*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- TERRIEN, J.; MAMEDE, M.; LOIOLA, F. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos de gestão de conteúdos no contexto da sala de aula. In: SALES, J. A. M. et al. (Orgs.). *Formação e práticas docentes*. Fortaleza: Uece, 2007. v. 1. p. 101-118.
- VESENTINI, J. W. et al. (Orgs.). *Geografia e ensino: textos críticos*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 161-179.